

## 第5章 大学生の歴史学習観の変容を促す教養教育の授業方法とは何か —「大学で学ぶ世界史：講義編」と「探究編」の授業実践から—

鹿住 大助

### 1. はじめに

#### (1) 研究の背景

本研究は、大学初年次から上級年次にわたる多様な専攻の学生を対象に開講してきた教養科目「大学で学ぶ世界史：講義編」および並行して実施した「探究編」を素材として、大学生の歴史学習観（学習目的・学習行為・コンピテンシーの自己評価）がどのように変容するのか、その教育的条件を実証的に検討するものである。

2022年度より新学習指導要領の下で高等学校における「歴史総合」「世界史探究」「日本史探究」が実施され、現代につながる問いを立てた探究的な歴史学習が目指されている。暗記中心の受動的な学習から、生徒が主体的に学ぶ学習方法への転換がおこなわれようとしているのである。

もとより、歴史科目にみられる「知識詰め込み型」教育への批判は存在していた。たとえば、暗記中心主義や知識中心主義を克服するための方法として、アメリカの構成主義歴史学習に関する研究や、その実践が注目されてきた<sup>1</sup>。構成主義歴史教育とは、「学習者が既存の知識や経験を活用し、これらを過去についての新しい知識や経験と関係づけながら、学習者同士の批判を通して出来事を解釈し、意味づけて歴史像を自分なりに作る学習」のことである<sup>2</sup>。

こうした方法的な変化は、主に初等・中等教育の学習の場面において研究・実践が蓄積されており、教師による教授にではなく、学習者自身の主体的・能動的な歴史像構築に焦点があてられることになる。

初等・中等教育の歴史学習の方法が学習者中心に構想されるようになってきた一方で、高等教育における歴史学習はどのようであったらうか。歴史学を専門とする学科・コースにおいては、最終的な目標である卒業論文の完成はまさに「構築主義」的であり、学生自身が教師や他の学生との批判のなかで歴史像を構築していく学習過程そのものであった。

しかしながら、高等教育における歴史学習は、卒論ゼミや歴史学コースの専門教育としてだけ展開されてきたわけではない。むしろ、教養教育・共通教育においてこそ、より広範な学生層に学習されてきたといえるだろう。その教室には、大学入試で日本史や世界史を選択しなかった学生もいれば、歴史学系の専門教育課程に所属する学生もいる。また、

<sup>1</sup> 中村洋樹（2015）「歴史的に探求するコミュニティの論理と意義：K. パートンとL. レプスティックの歴史学習論に着目して」『社会科教育研究』、124、1頁。

<sup>2</sup> 寺尾健夫（2013）「現代アメリカにおける構築主義歴史学習の原理と展開：歴史像の主体的構築」『福井大学教育地域科学部紀要（教育科学）』、4、185-209頁。

多くの大学で教養教育の授業が大人数の講義形式による授業になりがちであることも事実である。新学習指導要領で学んだ世代が入学するようになった今、初等・中等教育からの学習の方法的継続性を意識しつつ、知識・関心が様々な学生が大学で主体的・能動的に歴史像を構築するにはどのようにしたらよいか。

## (2) 研究の目的と方法

本研究には二つの目的がある。第一に、大学の教養教育における歴史学習観の転換がどのようにしたら起こるのかを明らかにすることである。本研究では学習者が持つ歴史学習観を「歴史学習の目的」と「歴史学習の行為」に対する学習者の認識、および、「自己の歴史学習のコンピテンシーに対する評価」の三つから検討する<sup>3</sup>。これらを明らかにするため、筆者が島根大学で担当する教養教育の授業において、その受講者を対象とした質問紙調査を実施した。調査は授業前と授業後におこない、受講者におこった変化を分析した。第二の目的は、受講者の持つ歴史学習観に応じて、高校から大学への歴史学習の接続をどのような教授法でおこなったらよいかを明らかにすることである。このため、本研究では授業方法の異なる二つの授業で同一の質問紙調査をおこなった。その比較を通じて、授業方法が受講者に与える影響を明らかにし、現在の大学進学世代に適した教養教育の歴史授業方法を論じる。

以下、2節では高校での学習経験と初期の学習観を整理し、3節で講義中心の授業実践と学習成果を分析する。4節では探究学習中心の授業との比較を通じて到達の同等性と差異を検討し、最後に、大学教養教育としての世界史授業の設計上の含意と今後の課題を展望する。

## 2. 調査対象者の高校での歴史学習経験

### (1) 対象者の内訳

調査対象としたのは、島根大学で全学基礎教育（※2023年度以前の入学者には全学共通教育）の授業科目として開講する「大学で学ぶ世界史：講義編」の受講者である。この授

---

<sup>3</sup> これらの検討にあたっては歴史的思考力に関する様々な先行研究や指標を元に、科研プロジェクトメンバーとともに調査票の設計などをおこなった。例えば、「チューニング・プロジェクト」の「クリオ CLIOH」が定める歴史学の資質・能力の定義や、イギリス・高等教育質保証機構（QAA）や日本学術会議の歴史学の分野別参照基準などを参照した。これらについては、次の論文を参照。千葉美保子（2022）「大学における歴史教育が育成するコンピテンシーに関する一考察 ―先行研究の整理とディプロマ・ポリシー分析を通じて―」『甲南大学教育学習支援センター紀要』、<http://doi.org/10.14990/00004220>。また、歴史学習のコンピテンシーについては、池尻良平・山内祐平「歴史的思考力の分類と効果的な育成方法」『日本教育工学会 第28回全国大会講演論文集』2012年9月、に記された歴史的思考力の5分類（①史料を批判的に読む力、②歴史的な文脈を理解する力、③歴史的な変化を因果的に理由付ける力、④歴史的解釈を批判的に分析する力、⑤歴史を現代に転移させる力）を元に10項目を設定した。

業はいわゆる教養の授業科目であり選択科目である。そのため、基本的には全学部・全学年の学生が受講できる科目である<sup>4</sup>。開講期別は後期であり、10月から翌年1月までの後学期に開講している。

本授業は2012年度から開講しているが、調査対象としたのは2022年度から25年度の受講者である。その年度別・学年別の内訳は下の表の通りである。

開講年度／学年	1年	2年	3年	4年以上	合計
2022年度	27	24	5	5	61
2023年度	76	50	29	24	179
2024年度	74	46	44	25	189
2025年度	73	27	23	30	153
合計	250	147	101	84	582

受講者の半数以上は1・2年次の低学年であるが、3年次以上の学生も3割程度が受講している。また、理由は明らかではないが、2023年度以降は受講者数が150名を超えて大人数の授業となった。なお、この数は履修登録者の数であり、最終的に成績評価・単位認定した数とは異なる<sup>5</sup>。

次に、受講時の学部・学年別に整理すると下のようになる。

学生所属／学年	1年	2年	3年	4年以上	合計
法文学部	89	44	40	28	201
教育学部	6	7	4	17	34
人間科学部	31	7	3	7	48
総合理工学部	66	63	34	24	187
生物資源科学部	58	26	20	8	112
合計	250	147	101	84	582

この中でいわゆる「文系」学部は法文学部であり、受講者に占める割合が他学部よりも相対的に高い。また、入学定員数で見れば、総合理工学部が最大であるため、定員比でも法文学部生は受講者の多くを占めていることになる。選択科目であるため、「世界史」と銘打った授業で「理系」学部（総合理工学部・生物資源科学部）の学生は忌避するかもしれないが、それでも受講者全体の半数程度はこれら学部の所属者である。調査対象者が文理のどちらかに偏っていたわけではない。

<sup>4</sup> ただし、医学部は本授業を開講するキャンパスとは遠隔地にあり、医学部生は受講することができない。また、2023年度に設置された材料エネルギー学部の学生については、理由は不明だが本授業の受講者がまだ存在しない。時間割上の都合であれば、今後、学年進行によって受講する可能性もある。

<sup>5</sup> 履修登録したが受講しなかったり、途中で受講しなくなったりした「未修」者も毎年1割程度存在する。

(2) 調査方法・内容

上記の「大学で学ぶ世界史：講義編」受講者に対して、毎年度の初回と最終回授業後に Web フォームを用いた質問紙調査を実施した。授業前後の変化を見るため、回答時には氏名や学生番号を収集した。授業の最後に口頭で協力を依頼するとともに、授業専用のシステムから Web フォームへのリンクをつけて回答を促し、フォーム上で調査への同意を得た。

年度別の回答者数・回答率は下の通りである。

開講年度	初回調査		最終回調査		両方に回答した数	
	回答数	回答率	回答数	回答率	回答数	回答率
2022 年度	37	60.7%	27	44.3%	22	36.1%
2023 年度	73	40.8%	49	27.4%	30	16.8%
2024 年度	69	36.5%	55	29.1%	34	18.0%
2025 年度	77	50.3%	38	24.8%	29	19.0%
全体	256	44.0%	169	29.0%	115	19.8%

回答率は調査年度や実施時期によってばらつきがあるが、全体としては 3 割～4 割程度の受講者が回答していた。ただし、初回・最終回の両方の調査に回答した者の割合は、受講者全体の約 2 割と少数であった。

質問紙調査の大項目は下の通りであり、初回調査と最終回調査の両方で尋ねている場合は最終回調査の列に○をつけている。具体的な質問文や選択肢については調査結果の節を参照されたい。

	初回調査	最終回調査
①	高校で学習した歴史科目	
②	高校歴史学習の好悪	
③	大学入試での歴史科目受験経験	
④	高校で経験した歴史授業の方法	
⑤	歴史を読む媒体	
⑥	授業外での自主的な歴史学習経験	○ ※本授業での授業時間外学習
⑦	歴史学習の目的	○
⑧	歴史学習の行為	○
⑨	歴史学習のコンピテンシー	○
⑩	この授業で身につけたい資質・能力	○ ※本授業を通じて身についたか
⑪		本授業への学習意欲
⑫		印象に残った授業回
⑬		受講後の歴史学習継続への意欲

初回調査の①～⑥では、歴史学習の経験や学習への姿勢を尋ねた。⑦～⑨は歴史学習への認識や資質能力の自己認識を問う設問である。⑩～⑬は「大学で学ぶ世界史：講義編」に関連するものである。

### (3) 高校での歴史学習経験

以下では、初回授業の調査から、高校での歴史学習経験について回答結果を整理し考察する。なお、紙幅の都合で全項目について結果を紹介できない。また、初回調査回答者のうち、入学年度が2020年度以前の学生は少数（6名）であった。入学年度別に分析する項目があるため、彼らは調査結果から除外する。

#### (i) 高校で履修した歴史科目

下の表は、入学年度別に受講者が高校で学習した歴史科目である。科目名を複数選択する方式であり、回答者数と各科目の履修者数の合計は一致しない。また、パーセンテージは回答者のうち、その科目を選択した者の割合であり、合計すると100%を超える。

科目名／入学年度	2021	2022	2023	2024	2025
回答者数	25	69	63	49	42
世界史 A	13 (52.0%)	34 (49.3%)	34 (54.0%)	26 (53.1%)	2 (4.8%)
世界史 B	7 (28.0%)	32 (46.4%)	21 (33.3%)	22 (44.9%)	1 (2.4%)
世界史（不明）	2 (8.0%)	7 (10.1%)	7 (11.1%)	6 (12.2%)	0 (0.0%)
日本史 A	3 (12.0%)	16 (23.2%)	12 (19.0%)	10 (20.4%)	0 (0.0%)
日本史 B	8 (32.0%)	18 (26.1%)	26 (41.3%)	17 (34.7%)	2 (4.8%)
日本史（不明）	0 (0.0%)	3 (4.3%)	4 (6.3%)	1 (2.0%)	0 (0.0%)
歴史総合	—	—	—	—	33 (78.6%)
世界史探究	—	—	—	—	15 (35.7%)
日本史探究	—	—	—	—	10 (23.8%)
未履修	1 (4.0%)	2 (2.9%)	2 (3.2%)	1 (2.0%)	3 (7.1%)
不明	2 (8.0%)	0 (0.0%)	1 (1.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

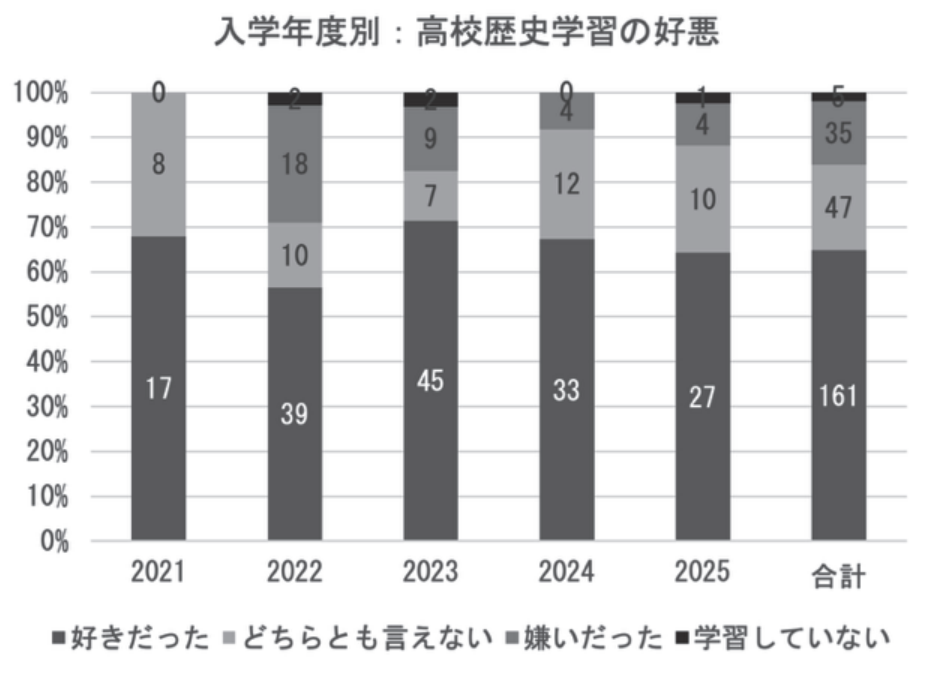
「世界史（不明）」「日本史（不明）」は、その科目のAとBのどちらを履修したか分からない学生、「不明」は世界史／日本史のどれを履修したのか分からないと回答した学生である。

2022年度～24年度入学生にかけてもっとも多いのは世界史Aであり約半数の受講者が受講していた。世界史B、世界史（不明）と合計すると、ほとんどの学生が世界史を学習している。入学年度ごとに多少の傾向の違いはあるものの、大きな差はみられない。

一方で、2025年度入学生は、そのほとんどが新学習指導要領世代であり、約8割が歴史総合の履修者である。本稿では、高校で学習した教科の違いが「大学で学ぶ世界史：講義編」での学習に与えた影響について後述する。

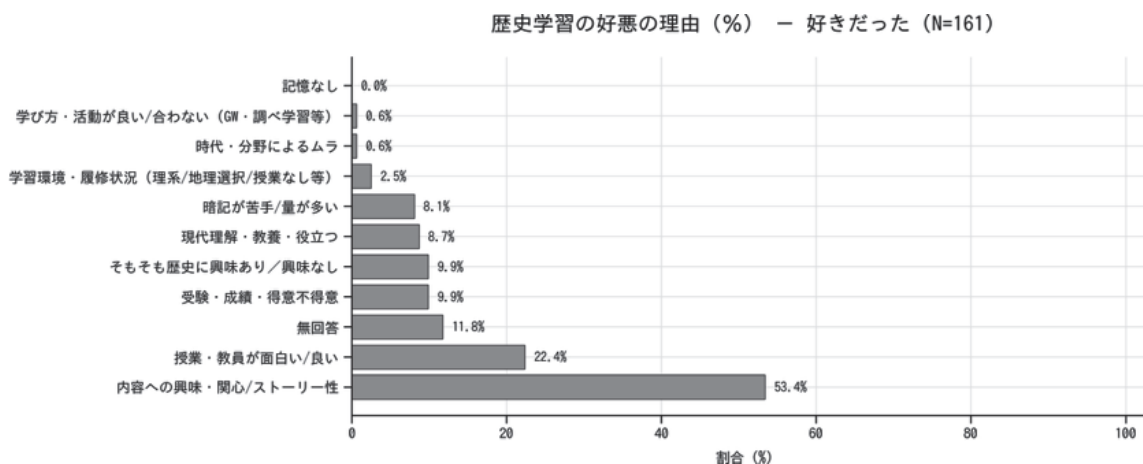
(ii) 歴史学習の好悪とその理由

次に高校の歴史学習の好悪についての調査結果を提示する。選択肢は「好きだった」「嫌いだった」「どちらとも言えない」「学習していない」の四つであり、それぞれを選んだ理由を自由記述させた。下は入学年度別の集計結果のグラフである。

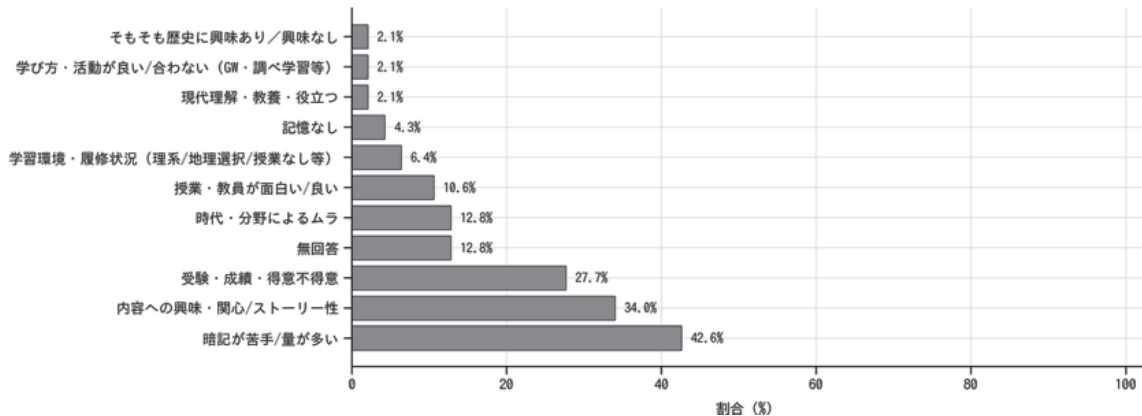


年度別に多少ばらつきがあるが、「好きだった」と回答した学生は全体の65%であった。他の選択肢は「どちらとも言えない」(19%)、「嫌いだった」(14%)、「学習していない」(2%)である。

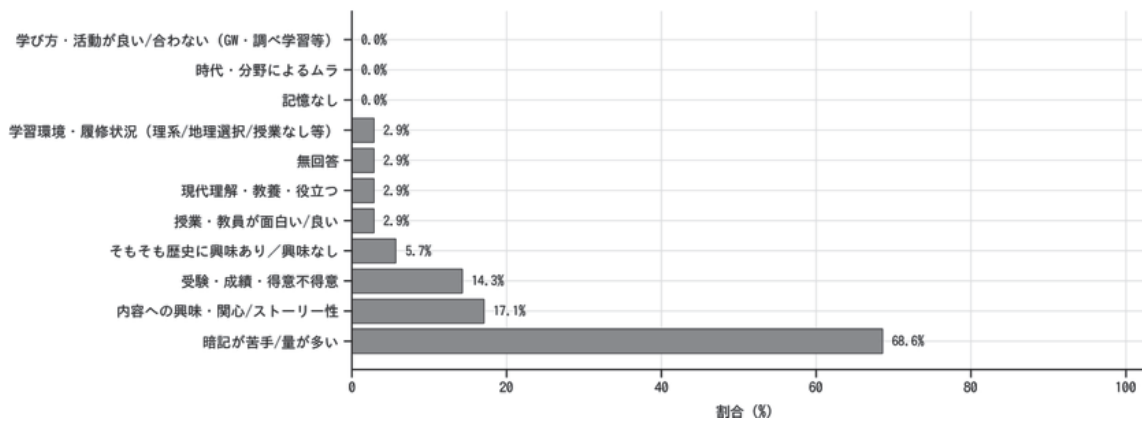
次にその選択肢を選んだ理由(自由記述)を集計したものが下のグラフである。記述内容についてはコード化して分析した。回答者とコードは1対1ではなく、複数の理由が記されている場合は、回答者一人につき複数のコードを割り当てたものもある。



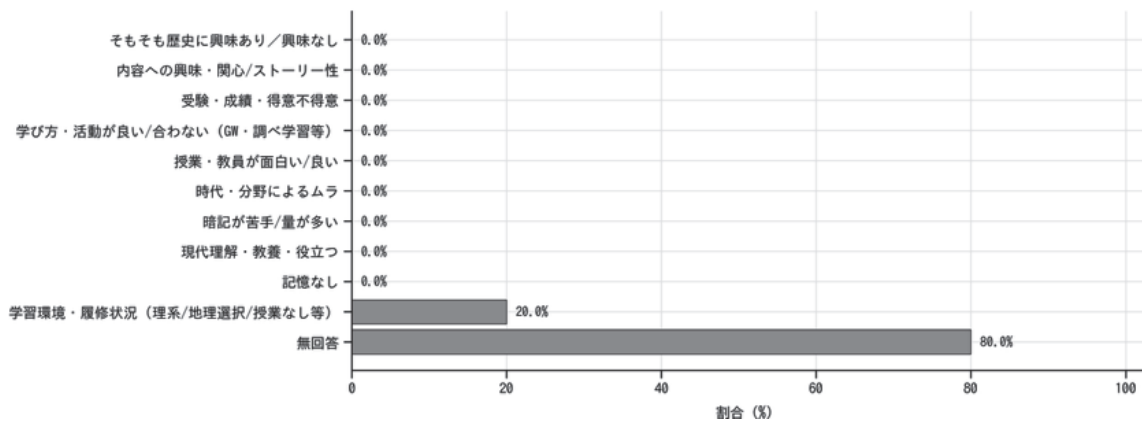
歴史学習の好悪の理由 (%) - どちらとも言えない (N=47)



歴史学習の好悪の理由 (%) - 嫌いだった (N=35)



歴史学習の好悪の理由 (%) - 学習していない (N=5)



「好きだった」群 (N=161) の理由で最も高頻度であったのは「内容への興味・関心/ストーリー性」であり、53.4%が該当する。次いで「授業・教員が面白い/良い」が 22.4%、「受験・成績・得意不得意」(※試験で得点を取りやすかったなどの理由) および「そもそも歴史に興味あり/興味なし」(※理由とは言いがたいが、そもそも自己の性質が歴史学習に向いているという意味であろう) はいずれも 9.9%、「現代理解・教養・役立つ」が 8.7%であった。なお、「暗記が苦手/量が多い」8.1%があるのは、「暗記は苦手だったが、内容

は好きだった」などの理由から「好き」を選択した者たちである。歴史学習への肯定的態度（好き）と結びつきやすいのは、歴史学習の内容面の魅力（物語性や自己の興味関心）と教師が提供する授業体験の質が中心であることを示唆する。

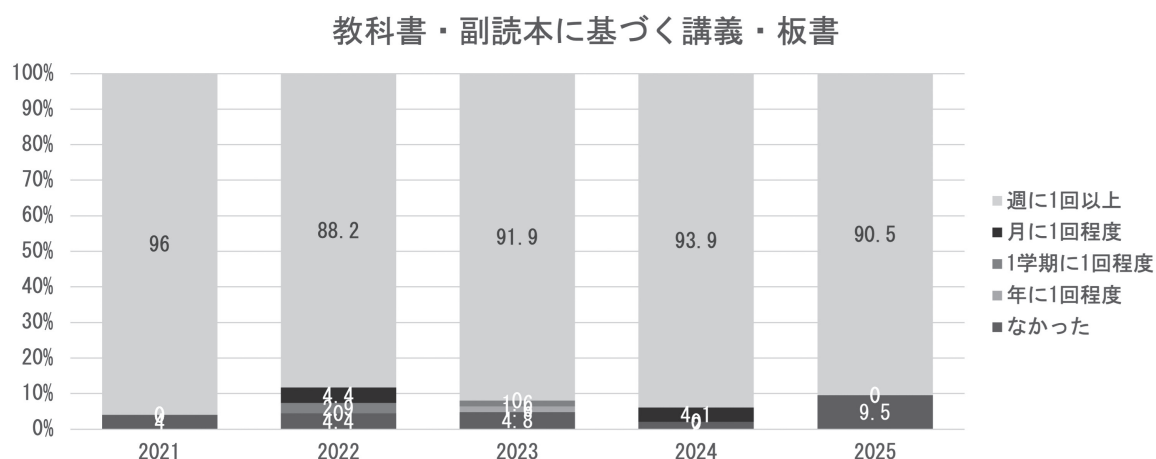
次に「どちらとも言えない」群（N=47）では、「暗記が苦手／量が多い」が42.6%と最も高く、次いで「内容への興味・関心／ストーリー性」が34.0%、「受験・成績・得意不得意」が27.7%であった。さらに「時代・分野によるムラ」が12.8%と一定割合を占めた。これらの併存は、内容面では惹かれるが、学習負担（暗記・量）や評価（受験・成績）が負の要因として作用したことを示していると言えよう。

最後に「嫌いだった」群では、「暗記が苦手／量が多い」が突出しており、68.6%に達した。一方、「内容への興味・関心／ストーリー性」（※興味・関心がなかった）は17.1%、「受験・成績・得意不得意」は14.3%であった。負の理由としては、やはり暗記の負担が大きな影響を与えている。歴史学習への否定的態度（嫌い）は、学習過程を「暗記中心・情報量過多」と認識する経験に強く規定されているのである。

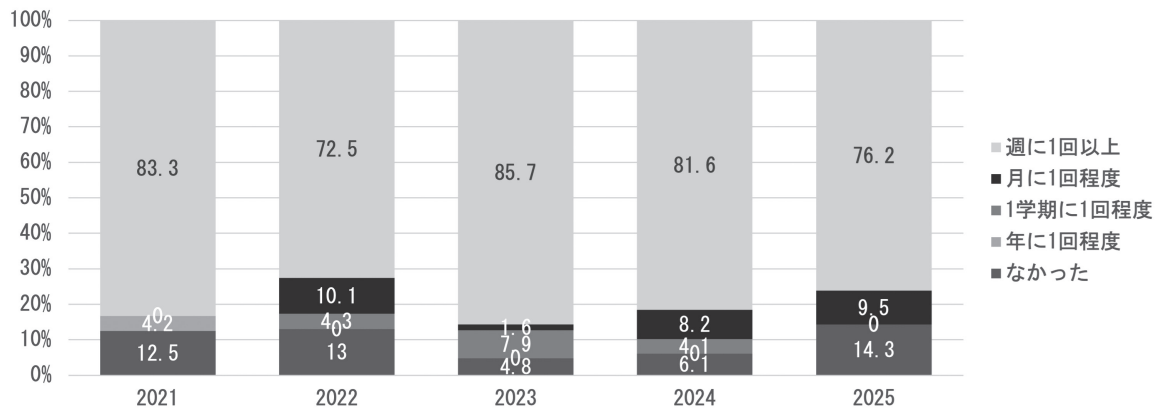
### (iii) 高校で経験した歴史授業の方法

次に受講者が高校段階で経験した歴史授業の教授・学習方法（講義・板書、プリント配布、グループワーク、調べ学習、発表、討論）の頻度の調査結果を提示する。頻度回答は、次のスコアに変換した。1=なかった、2=年1回程度、3=1学期に1回程度、4=月1回程度、5=週1回以上。

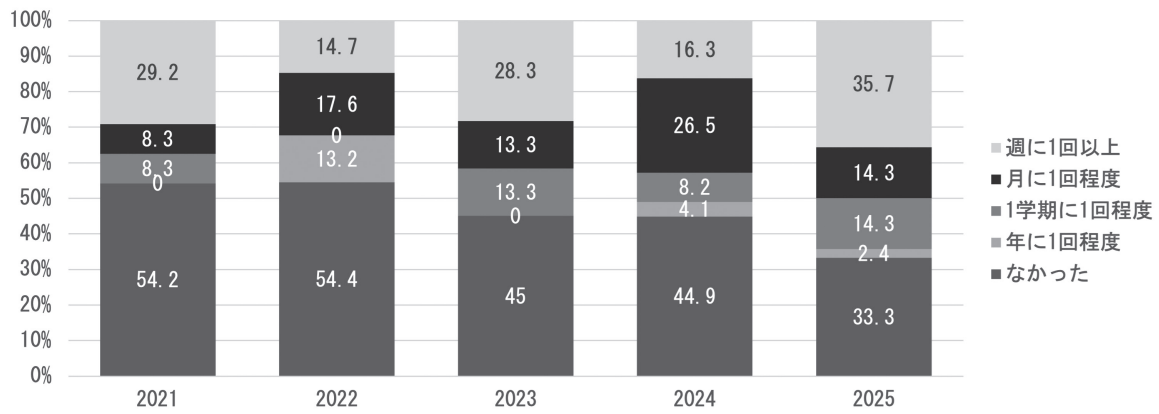
教授・学習方法別に、各入学年度の受講者が経験した頻度をまとめたものが次のグラフである。



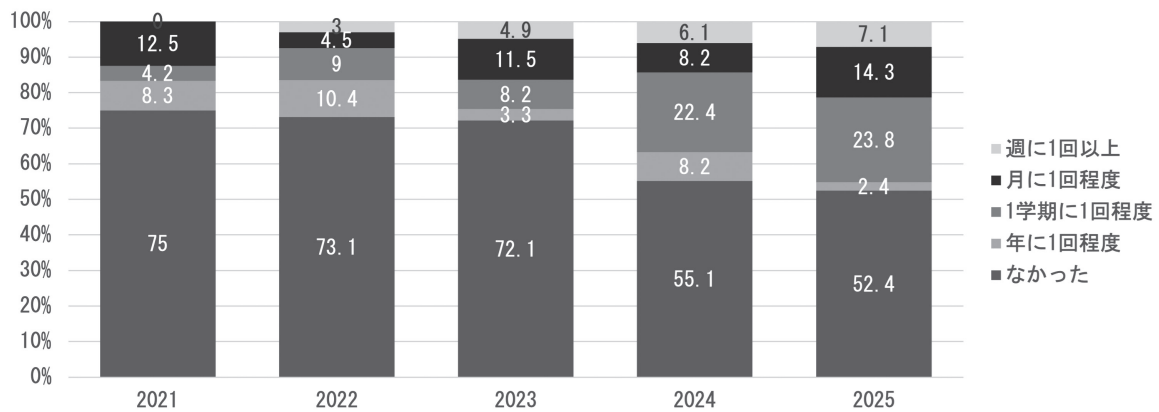
### 教師作成プリント配布



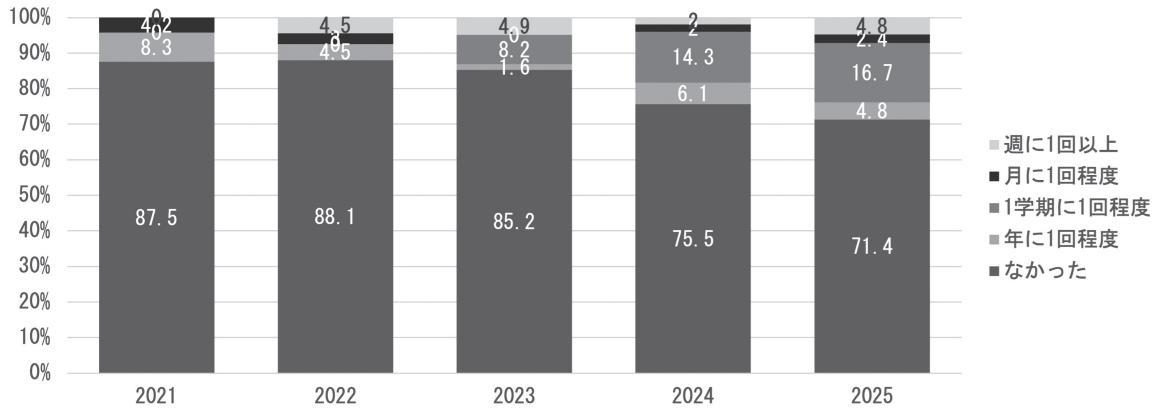
### グループワーク



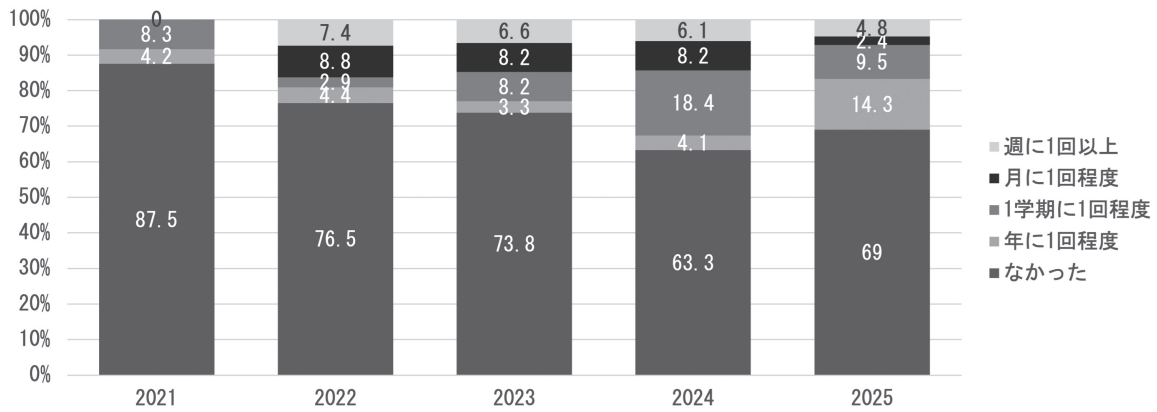
### 調べ学習（文献・資料調査）



### 発表・プレゼン



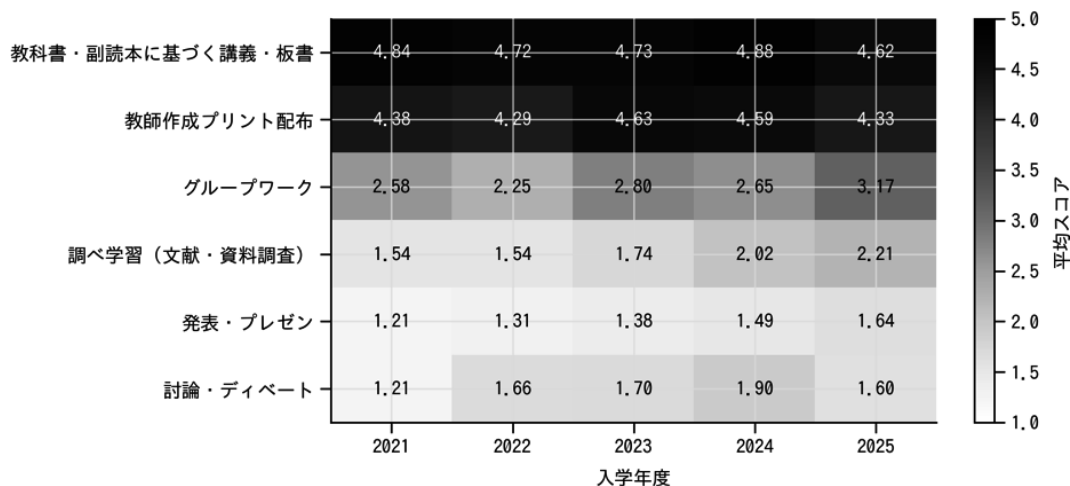
### 討論・ディベート



講義・板書／プリント配布では高頻度カテゴリ（特に「週 1 回以上」）が優勢である一方、発表・討論では「なかった」が多数である。加えて、近年入学群（特に 2025 年度入学）ではグループワークや調べ学習の分布が相対的に高頻度側へシフトしている。

これを先述のスコアに置き直し、平均頻度スコアで示すと次の図のようになる。

入学年度別：高校の歴史授業で経験した方法（平均頻度スコア）  
1=なかった、2=年1回、3=学期1回、4=月1回、5=週1回以上



平均頻度スコアを見ても、講義・板書およびプリント配布は全入学年度において一貫して高く（講義・板書：4.62～4.88、プリント配布：4.29～4.63）、高校歴史授業の中心的形態であることがわかる。

一方で、いわゆるアクティブ・ラーニングに相当する方法では年度差が確認された。グループワークは2025年度入学で平均が3.17と高く、2022年度入学（2.25）より上昇していた。調べ学習も2024～2025年度入学で平均が2.02→2.21と上昇した。他方、発表と討論は全体として平均が1点台（発表：1.21～1.64、討論：1.21～1.90）に留まり、相対的には低頻度であった。

高校歴史授業の方法が「講義・板書／プリント配布」を基盤としつつ、入学年度が新しい群ほど「グループワーク」「調べ学習」が相対的に増えている。新学習指導要領世代の大学生はまだ1学年だけであり、断定的には言えないが、歴史授業の方法が多様化しつつあるのかもしれない。特に2025年度入学におけるグループワークの平均上昇（3点台）および週次実施層の拡大（35.7%）は、歴史授業においても協働学習の導入が進みつつある可能性を示唆している。

一方で、発表・討論は未実施が多数派であり、授業内での表現活動や討議活動が広く定着しているとは言い難い。授業方法の変化は一様ではなく、学校や教員の実践差が大きい可能性がある。

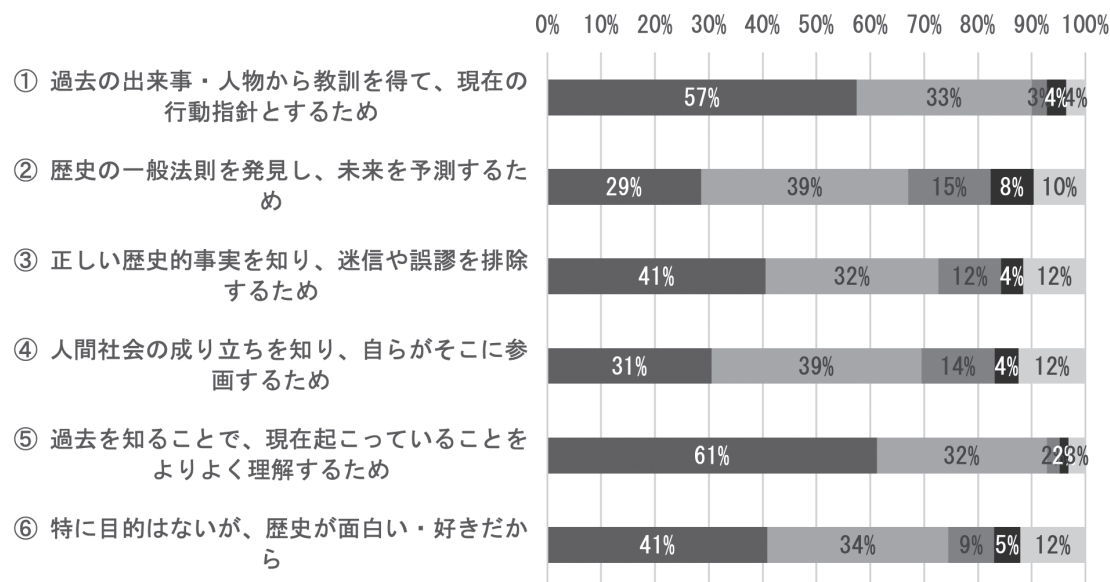
#### (iv) 歴史学習の目的

次に、歴史学習の目的や行為、および歴史学習コンピテンシーの自己評価について、受講者がどのような認識を持っていたのかを検討する。

まず、歴史学習の目的については、入学年度ごとに分析したが大きな差はみられなかつ

たので、ここでは受講者全体の集計結果のみを示すことにする。

### 歴史学習の目的



■そう思う ■ある程度そう思う ■あまりそう思わない ■そう思わない ■わからない

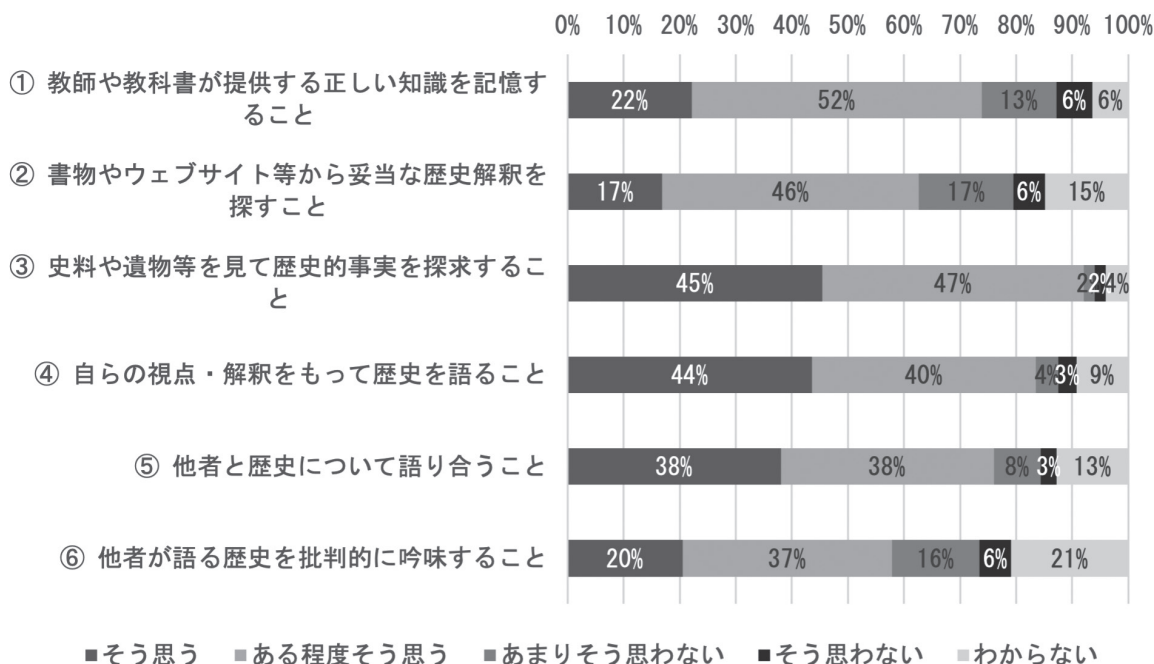
歴史学習の目的については、①～⑥の項目のいずれにおいても肯定側（「ある程度そう思う」「そう思う」）が相対的に厚く、特に歴史学習を「教訓」「現在の理解」という意義があるものとして認識していることが伺える。

一方で、抽象度の高い目的（一般法則の発見や未来予測、迷信・誤謬の排除、社会参画に関わるもの）では、「わからない」を含む判断保留者が相対的に目立っており、目的概念の理解に差がある可能性がある。また、目的意識とは関係なく「興味・関心（面白さ）」からおこなうものとして認識している層においても同様である。

(v) 歴史学習の行為に対する認識

次に歴史学習の行為に対する認識については、まず全体の集計結果は下のグラフのようになった。

### 歴史学習の行為



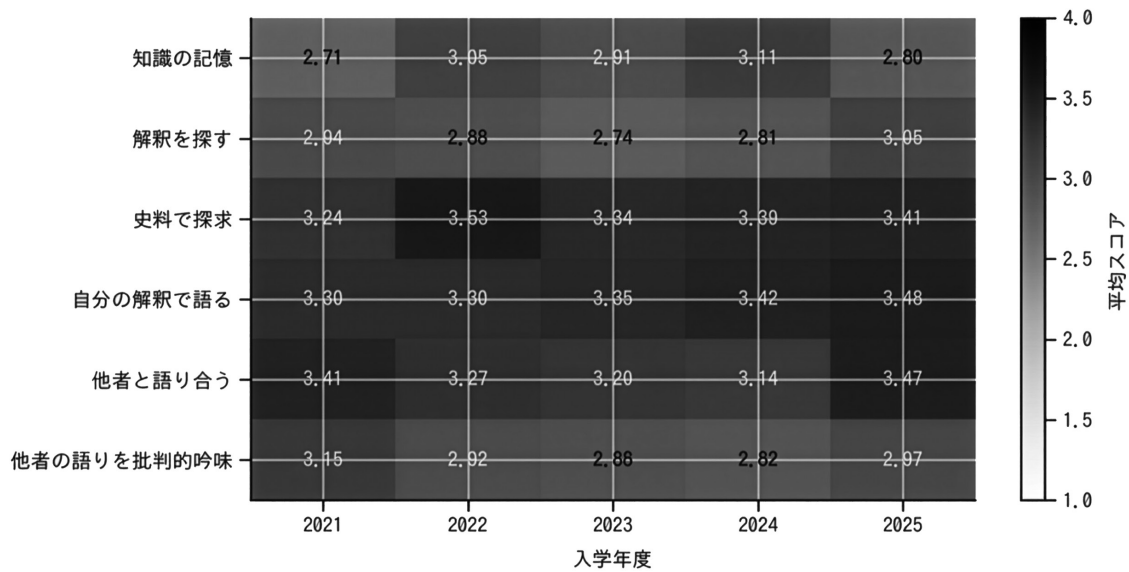
歴史学習とはどのような行為であるかについて尋ねた設問では、「史料・遺物を見て探究する」「自分の視点で語る」「他者と語り合う」が比較的肯定的に理解されている。一方で、「教師や教科書が提供する知識を記憶する」や「妥当な解釈を探す」「批判的に吟味する」については、相対的にそのような行為であるとは思わないという層が増える。

この結果は意外であった。筆者が2014年度におこなった調査では歴史授業に教師から「正しい知識」の伝授を求める受講者の存在を確認した<sup>6</sup>。ところが、現在では、自ら事実を探究したり、歴史を語ったりする行為によって学びが得られると考えている受講者が多くいることが分かる。

回答の選択結果から「わからない」を除外し、1=そう思わない、2=あまりそう思わない、3=ある程度そう思う、4=そう思う、にスコア化して、入学年度別に傾向を見ると下の図のようになる。

<sup>6</sup> 鹿住大助「第7章 大学で歴史を学ぶということ」南塚信吾・小谷汪之編著『歴史的に考えるとはどういうことか』ミネルヴァ書房、2019年、185-216頁。

入学年度別：歴史学習の行為（平均スコア，1-4）  
DK（わからない）は平均から除外

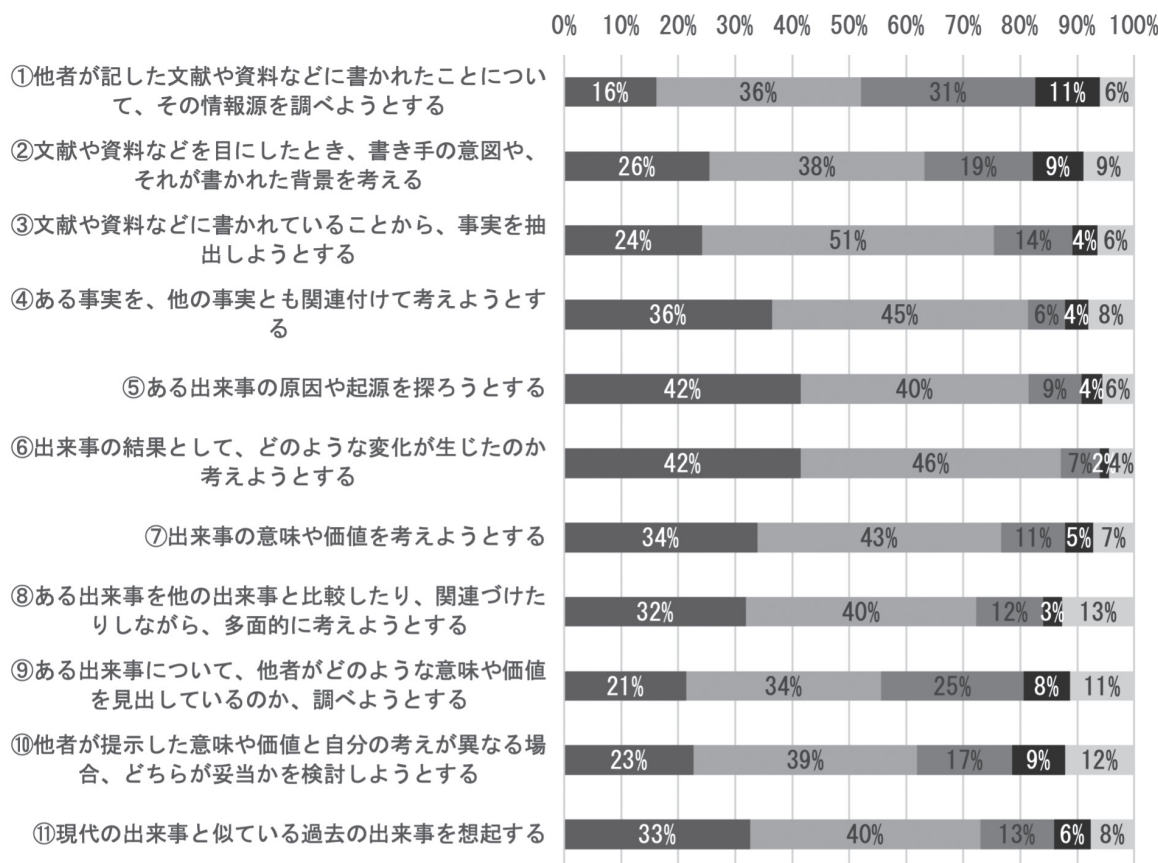


上記の傾向は 2021 年度入学者から存在しているが、特に 2025 年度入学者ではその傾向が強くなっているようである。知識の記憶の平均スコアが 2.80 であったのに対し、探究や語る・語り合う行為については 3.4 以上のスコアとなっている。歴史学習が主体的な学びであるべきだと理解している傾向が伺える。

(vi) 歴史学習のコンピテンシーの自己評価

最後に、歴史学習のコンピテンシーに対する自己評価については、次のグラフにまとめるような結果となった。

### 歴史学習コンピテンシー（自己評価）



■あてはまる ■ある程度あてはまる ■あまりあてはまらない ■あてはまらない ■わからない

11項目のコンピテンシー自己評価では、①情報源の確認、②背景を考える、③事実を抽出するという基礎的な歴史的思考と、⑨他者の意味づけを調べる、⑩自己の解釈を比較して妥当性を検討するという、評価・批判・メタ認知を要する比較的高次の資質・能力に関する項目で、否定的回答がやや多くある。

一方で、④関連付け～⑧多面的理解といった中位の項目については、自分自身がそのような傾向を持っていると理解している受講者が多い。また、「わからない」は右端に集約しているが、項目により判断保留が一定幅存在し、自己評価が安定しない領域（または経験が乏しい領域）があることを示唆している。

比較的取り組みやすい基礎的な技能に対して自己評価が厳しく、あまり取り組んだことがない高次のそれについては判断ができないために同様の評価となり、反対に中位の資質・能力については判断に迷うことがなく自己を肯定的に捉えていることが伺える。

#### (4) 小括

本節では、「大学で学ぶ世界史：講義編」受講者を対象に、高校段階での歴史学習経験および歴史学習観に関する調査結果を整理した。調査対象者は文理を問わず多様な学部に入り、また回答者の学年も幅広く分布していた。また、2024年度以前の入学者と、2025年度入学者では新旧学習指導要領の違いがあり、後者は「歴史総合」「世界史探究」「日本史探究」を受講していることを確認した。

高校歴史学習に対する好悪では、「好きだった」と回答した学生が約6割以上と多数を占め、その理由としては内容面への興味や授業自体の面白さが多く挙げられた。一方で、「嫌いだった」学生の多くは暗記量の多さや学習負担に否定的な印象を持っており、歴史学習への態度が「内容や授業体験の魅力」と「暗記負担」の二項によって大きく左右されていることが示唆された。

授業方法については、講義・板書やプリント配布が依然として高校歴史授業の中心を占めていたが、新学習指導要領世代に近づくにつれ、グループワークや調べ学習といった協働的・探究的な学習が相対的に増加していた。一方で、発表や討論などの言語活動は依然低頻度であり、探究的学習の浸透には学校間・教員間の差がある可能性も確認された。

歴史学習の目的や行為に対する認識では、多くの学生が「歴史を通じて現在を理解する」「教訓を得る」といった目的を肯定的にとらえていた。また、歴史学習を「史料にもとづく探究」や「語る／語り合う行為」と理解する傾向が強まり、知識の記憶を歴史学習の中心とみなす学生は相対的に減少していた。これは近年の学習指導要領が強調する「探究」や「主体的・対話的な学び」の影響が一定程度学生の学習観に浸透しつつあることを示すと考えられる。コンピテンシーの自己評価では、基礎的技能と高次技能において否定的・保留的な回答が比較的多く、中位の技能（関連付け・多面的理解）では肯定的回答が多いという分布がみられ、経験の多寡によって自己評価が分化している可能性がうかがえた。

以上の結果は、大学生の歴史学習観が高校での学習経験、とりわけ授業方法や学習負担、教員による授業体験の質に強く影響されることを改めて示している。特に新学習指導要領の実施前後頃から、探究的な学びや協働的活動の経験が増えており、そのことが歴史学習観の変容に寄与している可能性がある。大学の教養教育においても、こうした学習経験の変化を踏まえながら、学生の歴史学習観をどのように支え、深化させていくのが課題となろう。

### 3. 「大学で学ぶ世界史：講義編」の授業実践と学習成果

#### (1) 授業概要

「大学で学ぶ世界史：講義編」の目的は、世界史とは何かを考え、自分なりの回答を導き出すことができるようになることである。また、通史講義とワークを通して世界史の全体像と時間・空間のつながりを捉え、終盤では「いま必要な世界史」を他者と議論し、自

身の答えを獲得することをねらいとした。到達目標は、(1) 世界史の全体像やつながりの説明（知識）、(2) 特定トピックへの主体的関心（態度）、(3) どのような世界史が必要であるかを他者と議論する力（技能）である。

2022 年度～25 年度の授業は下のよう設計した。

回	テーマ	概要（キーワードのみ）
1	イントロダクション：世界史とは何か	授業の概要、世界史とは何か、世界史の時間と空間
2	世界史の叙述 1：世界史と今	歴史家と現在、過去に対するまなざし
3	世界史の叙述 2：古代世界の形成	古代世界の特徴、古代と現代、創られた伝統
4	世界史の叙述 3：地域世界の拡大と接触	地域の境界、イスラームとヨーロッパ
5	世界史の叙述 4：世界の一体化	モンゴル帝国、秩序再建、大航海時代、近代世界システム
6	世界史の叙述 5：近代世界の形成	主権国家体制、フランス革命、産業革命、環大西洋世界
7	世界史の叙述 6：帝国主義の時代（1）	帝国主義、華夷秩序とヨーロッパの秩序、東アジア再編
8	世界史の叙述 7：帝国主義の時代（2）	帝国主義と一体化の完成、帝国意識、科学、差異
9	世界史の叙述 8：世界戦争の時代（1）	第一次世界大戦前後、総力戦、国際連盟
10	世界史の叙述 9：世界戦争の時代（2）	世界恐慌、ファシズム、第二次大戦の構造、戦後秩序
11	世界史の叙述 10：現代世界の構造	冷戦、南北問題、グローバル化
12	※年度により異なる	
13	※年度により異なる	
14	授業のまとめ	授業のまとめ

初回のイントロダクションに続く「世界史の叙述 1～10」では古代から現代までの世界史を通史的に学習する授業回である。重要なトピックだけに限定されるが、その意図は、高校世界史学習以降に断片化した知識を再統合するために世界史の全体像・ストーリーを把握すること、および、各トピックにまつわる問いを発し、回答や他者との対話を通じて関心を高めることである。

「世界史の叙述」の授業回については、教員がスライドを投影しながらの講義と、簡単なワークによって授業を進めた。ワークでは、2・3 の問いを投げかけながら授業を進めた。例えば「エルギンマーブルはギリシャにあるべきかイギリスにあるべきか？」（第 3 回）という問いを発して古代ギリシャと近現代ギリシャの連続性を考えるような授業展開に繋がったり、「ヨーロッパ／アジアと聞いて連想するものは？」（第 8 回）といった設問からオリエンタリズムや帝国主義の話題に入っていたりした。ほとんどは正解のない問いであり、受講者の思考と他者との対話を促すためのものであった。各問 3 分から 5 分程度時間をとって授業時間中に授業専用のシステム（Moodle）から回答させた。また、回答後は隣の席同士で意見交換した後に、Moodle に寄せられた回答結果全体をスクリーンに投影しながら教員からフィードバックをおこない、クラス全体での共有を図った。なお、講義とワークの時間配分は、7：3～8：2 程度である。

12 回目と 13 回目は年度によって実施した内容が異なっている。2022 年度は受講者が

まだそれほど多くなかったので、クラス内でのグループ学習をおこなった。12回目にグループを形成し、11回目までの授業を振り返りながら「自分（たち）が求める世界史とは何か」をディスカッション・発表させた。13回目はその発表をふまえて、グループごとに「世界史の書籍」の企画書を企画提案させ、何のために、どのような読者に向けて、どのような内容の世界史書籍を販売するのかを考えさせるワークをおこなった。

2023年度以降は受講者数が150名以上になり、この方法をとることができなくなってしまったので、現代起きている出来事に関連した歴史上のトピックについての講義をおこなった（「世界史の叙述」同様にワークも実施）。例えば、ロシアとウクライナの歴史的関係を取り上げながら、戦争が勃発して以降盛んに聞くようになった「地政学」について考えたり、ガザ地区への攻撃が続くパレスチナの情勢が生み出されてきた歴史を辿りながらイスラエルやユダヤ人とは何かについて考える授業を実施した。

## (2) 受講前後の歴史学習観の変化

次に「大学で学ぶ世界史：講義編」の受講が、受講者の歴史学習観に与えた影響について検討する。初回調査と最終回調査の回答を用い、両方に回答した受講者（n=115）について、①歴史学習の目的、②歴史学習の行為、③歴史学習のコンピテンシーの自己評価について設問別に前後変化を比較した。比較は、初回・最終回の双方に回答が存在するケースを基本とし、差分は「最終回-初回」として算出した。各設問は、肯定～否定を表す段階尺度で回答されているため、以下の対応規則により1～5のスコアに変換した。

- ・そう思う・あてはまる=5
- ・ある程度そう思う・ある程度あてはまる=4
- ・わからない=3
- ・あまりそう思わない・あまりあてはまらない=2
- ・そう思わない・あてはまらない=1

### (i) 各設問の平均値

まず、初回調査と最終回調査の各設問について、両方の調査に回答した学生の選択肢を上記スコアに換算した。その平均値を下の表に示す。

歴史学習の目的	初回	最終
① 過去の出来事・人物から教訓を得て、現在の行動指針とするため	4.41	4.65
② 歴史の一般法則を発見し、未来を予測するため	3.73	4.03
③ 正しい歴史的事実を知り、迷信や誤謬を排除するため	3.97	3.86
④ 人間社会の成り立ちを知り、自らがそこに参画するため	3.81	3.92
⑤ 過去を知ることで、現在起きていることをよりよく理解するため	4.43	4.69
⑥ 特に目的はないが、歴史が面白い・好きだから	3.84	4.18

歴史学習の行為	初回	最終
① 教師や教科書が提供する正しい知識を記憶すること	3.75	3.39
② 書物やウェブサイト等から妥当な歴史解釈を探すこと	3.49	3.54
③ 史料や遺物等を見て歴史的事実を探求すること	4.26	4.48
④ 自らの視点・解釈をもって歴史を語ること	4.29	4.42
⑤ 他者と歴史について語り合うこと	4.09	4.41
⑥ 他者が語る歴史を批判的に吟味すること	3.53	4.23

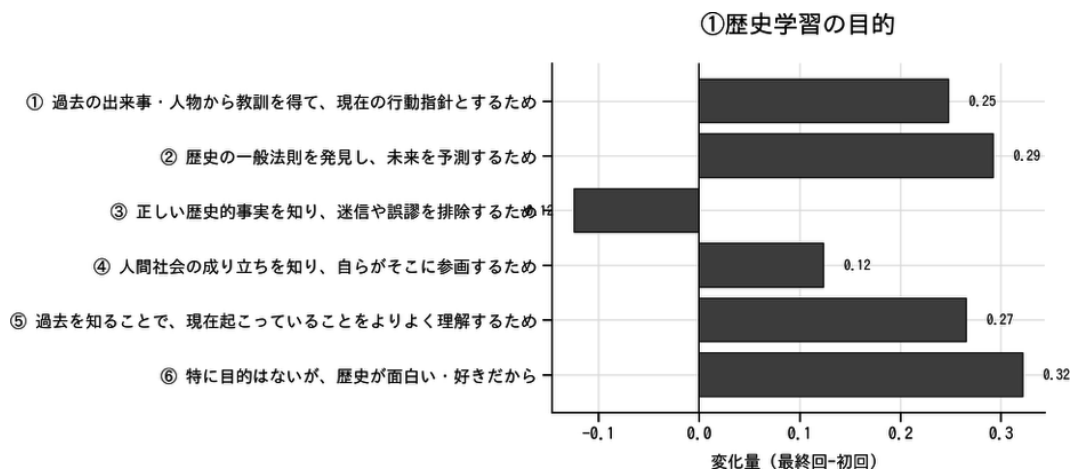
歴史学習のコンピテンシーの自己評価	初回	最終
①他者が記した文献や資料などに書かれたことについて、その情報源を調べようとする	3.12	3.64
②文献や資料などを目にしたとき、書き手の意図や、それが書かれた背景を考える	3.48	3.76
③文献や資料などに書かれていることから、事実を抽出しようとする	3.65	3.96
④ある事実を、他の事実とも関連付けて考えようとする	3.99	4.10
⑤ある出来事の原因や起源を探ろうとする	3.98	4.34
⑥出来事の結果として、どのような変化が生じたのか考えようとする	4.15	4.20
⑦出来事の意味や価値を考えようとする	3.87	4.24
⑧ある出来事を他の出来事と比較したり、関連づけたりしながら、多面的に考えようとする	3.82	4.02
⑨ある出来事について、他者がどのような意味や価値を見出しているのか、調べようとする	3.31	3.61
⑩他者が提示した意味や価値と自分の考えが異なる場合、どちらが妥当かを検討しようとする	3.36	3.77
⑪現代の出来事と似ている過去の出来事を想起する	3.77	4.21

初回調査の平均値に示された傾向は、前節で初回調査に回答した全受講者の傾向とも一致する。例えば、歴史学習の目的を「現在への理解」や「教訓」に求める学生が多く、その学習行為は「探究的」「対話的」であると考えている。また、コンピテンシーについては、基礎的スキルと高次スキルにおいて平均値が低く、中位のスキルでは相対的に高い。サンプル数は減るが、クラス全体を代表しているとみなしてよいだろう。

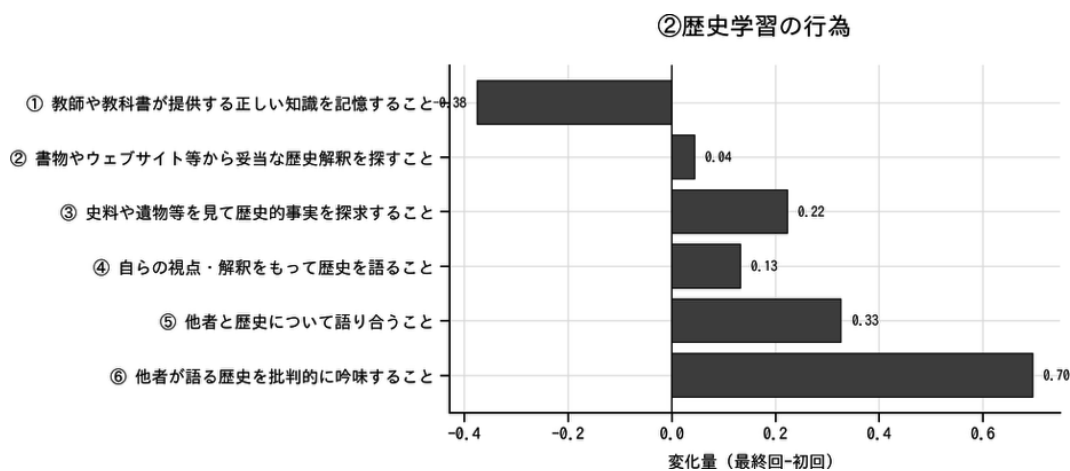
#### (ii) 変化量の平均

次に、設問別に、初回平均と最終回平均の変化量（最終回平均-初回平均）を算出した。各項目別の変化量は下のグラフのとおりである。横軸は変化量（最終回-初回）を表し、0

より大きい場合は授業後に当該項目のスコアが上昇したことを示す。



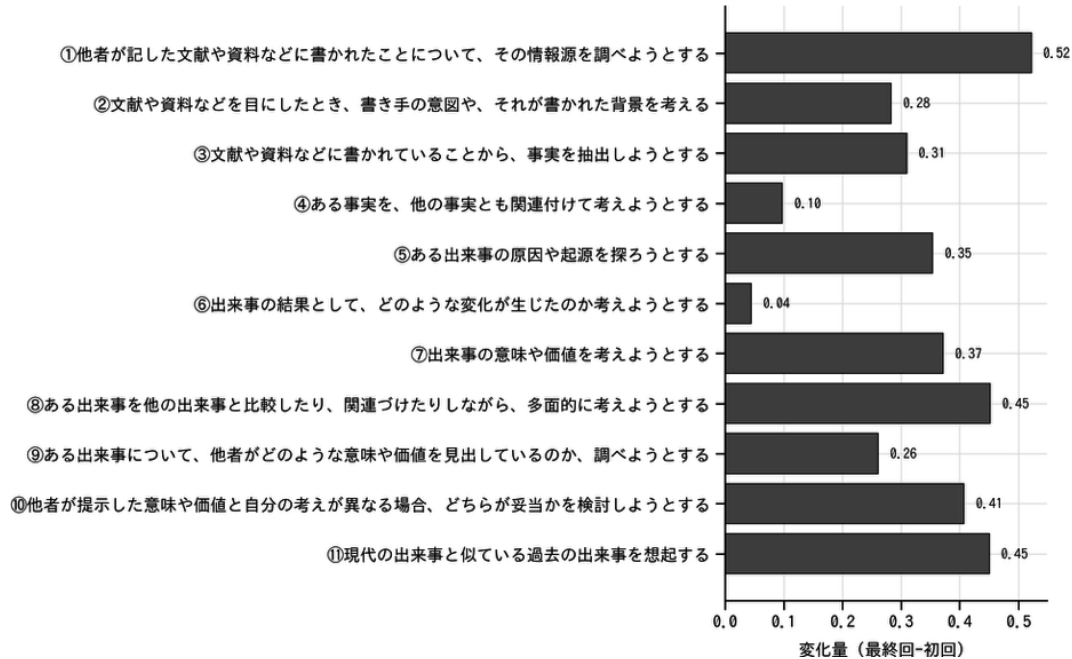
まず歴史学習の目的については、授業後に複数項目で正方向の変化がみられる一方、「正しい歴史的事実を知り、迷信や誤謬を排除するため」は負方向の変化が観察された。



次に、歴史学習の行為についても複数項目で正方向への変化がみられた。特に「他者が語る歴史を批判的に吟味すること」は大きな正方向の変化を示し、授業を通じて、歴史叙述を受容する際の批判的検討の重要性が高まったことが示唆される。一方、「教師や教科書が提供する正しい知識を記憶すること」は負方向の変化を示し、受動的な記憶中心の学習観が相対的に後退し、対話・解釈・検討といった能動的側面へ重心が移動した可能性がある。

授業全般的には、受講者の歴史学習の目的や行為に対する認識が「正しい歴史的事実を知る」ことから、他の目的のために自ら探究したり、他者と対話したりすることを重視するようになってきていると考えられる。

### ③歴史学習のコンピテンシー



次に歴史学習のコンピテンシーの自己評価について、負の方向に変化した項目はなく、全般的に資質・能力が向上したと考えていることがうかがえる。設問別には、「情報源を調べる（出典への関心）」「比較・関連づけによる多面的検討」「他者の価値づけと自己判断の妥当性検討」などが、特に高まっていることが確認できる。

#### (iii) 受講者別の上昇／下降数

次に各設問への回答が最終回-初回で上昇した受講者、変化しなかった受講者、下降した受講者の数を示す。表の網掛け部分は最も多かった傾向である。

歴史学習の目的	変化量平均	上昇	変化なし	下降	上昇率	下降率
① 過去の出来事・人物から教訓を得て、現在の行動指針とするため	0.25	36	64	13	31.9%	11.5%
② 歴史の一般法則を発見し、未来を予測するため	0.29	49	35	29	43.4%	25.7%
③ 正しい歴史的事実を知り、迷信や誤謬を排除するため	-0.12	27	48	38	23.9%	33.6%
④ 人間社会の成り立ちを知り、自らがそこに参画するため	0.12	34	52	27	30.1%	23.9%
⑤ 過去を知ることで、現在起こっていることをよりよく理解するため	0.27	32	69	12	28.3%	10.6%
⑥ 特に目的はないが、歴史が面白い・好きだから	0.32	40	53	19	35.7%	17.0%

歴史学習の行為	変化量 平均	上昇	変化 なし	下降	上昇率	下降率
① 教師や教科書が提供する正しい知識を記憶すること	-0.38	18	59	35	16.1%	31.2%
② 書物やウェブサイト等から妥当な歴史解釈を探すこと	0.04	34	48	30	30.4%	26.8%
③ 史料や遺物等を見て歴史的事実を探求すること	0.22	33	64	15	29.5%	13.4%
④ 自らの視点・解釈をもって歴史を語ること	0.13	30	63	20	26.5%	17.7%
⑤ 他者と歴史について語り合うこと	0.33	41	57	15	36.3%	13.3%
⑥ 他者が語る歴史を批判的に吟味すること	0.70	54	47	11	48.2%	9.8%

歴史学習のコンピテンシーの自己評価	変化量 平均	上昇	変化 なし	下降	上昇率	下降率
①他者が記した文献や資料などに書かれたことについて、その情報源を調べようとする	0.52	53	42	18	46.9%	15.9%
②文献や資料などを目にしたとき、書き手の意図や、それが書かれた背景を考える	0.28	38	50	25	33.6%	22.1%
③文献や資料などに書かれていることから、事実を抽出しようとする	0.31	43	46	24	38.1%	21.2%
④ある事実を、他の事実とも関連付けて考えようとする	0.10	37	54	22	32.7%	19.5%
⑤ある出来事の原因や起源を探ろうとする	0.35	40	52	21	35.4%	18.6%
⑥出来事の結果として、どのような変化が生じたのか考えようとする	0.04	30	55	27	26.8%	24.1%
⑦出来事の意味や価値を考えようとする	0.37	46	44	23	40.7%	20.4%
⑧ある出来事を他の出来事と比較したり、関連づけたりしながら、多面的に考えようとする	0.45	28	25	9	45.2%	14.5%
⑨ある出来事について、他者がどのような意味や価値を見出しているのか、調べようとする	0.26	38	33	21	41.3%	22.8%
⑩他者が提示した意味や価値と自分の考えが異なる場合、どちらが妥当かを検討しようとする	0.41	46	47	20	40.7%	17.7%
⑪現代の出来事と似ている過去の出来事を想起する	0.45	42	55	14	37.8%	12.6%

この表のとおり、平均値で見るとほとんどの項目で上昇を確認できるが、授業前後では変化しなかった受講者が回答者の多くを占めている。下降が多数を占める項目はないが、全ての項目で変化が上昇方向に強い傾向を持っていたわけではなかった。

上昇した受講者が多かったのは、目的では②、行為では⑥、コンピテンシーでは①⑦⑧⑨であった。このうち、目的の「②歴史の一般法則を発見し、未来を予測するため」の上昇者数が多い理由は不明である。初回調査では他の項目よりも相対的に低い評価であったために上昇が大きいとも考えられるが、これを授業の目的とはしておらず、関連する内容も授業の中で講義してはいなかった。教員としては意図せざる結果である。

一方で、下降率が上昇率を上回ったのは、目的の「③正しい歴史的事実を知り、迷信や誤謬を排除するため」と、行為の「①教師や教科書が提供する正しい知識を記憶すること」であった。これは前項、変化量の平均値で指摘した傾向と一致する。

コンピテンシーについては、①が上昇したのは初回調査で自己評価が低かったことも関係していると思われる。同時に、初回調査で自己評価がやや高かった中位の資質・能力について、④～⑥では変化なしが多数であったが、⑦～⑨で上昇者数が多かったのは本授業によって自分や他者にとっての出来事の意味や価値を考える傾向がより強化されたと言えるだろう。

#### (iv) 受講者の回答傾向

本節の最後に、どのような受講者がどのような回答傾向を持っていたのかを検討する。検討の指標とするのは、歴史学習の好悪と、高校で経験した歴史授業の方法である。歴史学習については「好き／どちらとも言えない／嫌い」の別に、授業方法についてはいわゆる「アクティブラーニング」の経験頻度をスコア化し、スコアの高群／中群／低群の別に、それぞれの回答結果の平均値を算出する。授業方法のスコア化については前節に記したとおりであるが、設問のうち「グループワーク」「調べ学習」「発表・プレゼン」「討論・ディベート」の4つに対する回答スコアを集計し、下の基準で高低をグループ化した。

- ・高群：合計 10 ポイント以上 (n=30)
- ・中群：合計 5 ポイント以上 10 ポイント未満 (n=33)
- ・低群：合計 5 ポイント未満 (n=49)

集計結果は下の表のようになった。

調査項目		好きだった	どちらとも言えない	嫌いだった	高群	中群	低群
目的	初回	4.16	3.90	3.62	4.18	3.93	3.99
	最終回	4.33	4.02	3.88	4.34	4.25	4.13
	変化量	0.17	0.12	0.28	0.15	0.32	0.14

行為	初回	3.98	3.83	3.68	3.97	3.86	3.86
	最終回	4.13	3.89	4.04	4.14	4.11	4.01
	変化量	0.14	0.06	0.36	0.17	0.27	0.13
コンピテンシー	初回	3.92	3.36	3.07	3.81	3.67	3.58
	最終回	4.03	3.82	3.95	4.15	3.89	3.94
	変化量	0.13	0.47	0.87	0.35	0.27	0.36

まず、アクティブラーニング型授業方法の経験頻度の高低は、歴史学習観の形成や、「大学で学ぶ世界史：講義編」の授業での学びにあまり影響を与えていない。高群の方が低群よりもわずかにスコアが高いが、それによって受講者をカテゴリ分けできるほど明確な傾向とまでは言えない。

一方で、歴史学習の好悪は、経験した授業方法よりも、各調査項目に対する認識や自己評価との関係が強い。どの調査項目についても、初回調査では「好き」が「嫌い」よりもスコアが高く、最終回調査になるとその差が縮まる傾向にある。特にコンピテンシーでは、「好き」と「嫌い」の差が初回には0.85ポイントだったが、最終回では0.08ポイントになっている。

歴史学習の好悪とコンピテンシーの各設問に対する自己評価の相関係数は下のようになる。

歴史学習のコンピテンシーの自己評価	初回	最終回	変化量
①他者が記した文献や資料などに書かれたことについて、その情報源を調べようとする	0.123	-0.023	-0.236
②文献や資料などを目にしたとき、書き手の意図や、それが書かれた背景を考える	0.184	0.009	-0.211
③文献や資料などに書かれていることから、事実を抽出しようとする	0.312	-0.013	-0.349
④ある事実を、他の事実とも関連付けて考えようとする	0.392	0.193	-0.211
⑤ある出来事の原因や起源を探ろうとする	0.065	-0.055	-0.396
⑥出来事の結果として、どのような変化が生じたのか考えようとする	0.343	-0.032	-0.238
⑦出来事の意味や価値を考えようとする	0.310	0.286	0.036
⑧ある出来事を他の出来事と比較したり、関連づけたりしながら、多面的に考えようとする	0.386	0.063	-0.167
⑨ある出来事について、他者がどのような意味や価値を見出しているのか、調べようとする	0.277	-0.095	-0.223
⑩他者が提示した意味や価値と自分の考えが異なる場合、どちらが妥当かを検討しようとする	0.261	0.142	-0.137
⑪現代の出来事と似ている過去の出来事を想起する	0.053	0.103	-0.287

初回調査では好悪とコンピテンシーとの間には弱い正の相関が見られる項目もあるが、最終回調査ではその傾向が消えてしまっている。一方で、変化量については負の相関が表

れてくる。つまり、「歴史学習が好き」と答えた受講者は最終回調査ではコンピテンシーの自己評価が低下する一方で、「嫌い」と答えた受講者は上昇する傾向にあることが分かる。

「大学で学ぶ世界史：講義編」の授業は、高校までの歴史学習の受講者間のコンピテンシーの自己評価を平準化する方向に影響を与えたといえる。

### (3) 小括

本節では、「大学で学ぶ世界史：講義編」の授業設計と、受講前後における学習観・コンピテンシーの変化を検討した。授業の目的は、受講者が世界史とは何かを自ら考え、通史的な枠組みの再統合（全体像・時間と空間のつながり）と、現代的課題にかかわる「いま必要な世界史」を他者との対話のなかで構想・表明できるようにする点に置いた。

受講前後の比較では、学習目的について「教訓の獲得」「現在理解」などの項目で正方向の変化が確認され、学習観「事実の収集・正誤の排除」中心から、問いの深化や現在への意味付与へ重心を移す傾向が見られた。一方で「正しい事実の知識化」等の一部項目では負方向の変化があり、受講後に記憶中心の目的意識が相対的に後退した可能性がうかがえる。

学習行為の認識でも、受講後に「史料・遺物の探究」「語る／語り合う」「批判的吟味」など能動的・対話的・批判的側面が強化され、なかでも他者の叙述の批判的検討はもっとも大きく上昇した。これに対して「教師・教科書の知識の記憶」は低下し、従来の受動的学びの枠組みから探究・解釈・検討の重視へと視座が移ったことが示される。

コンピテンシーの自己評価は全般に上昇し、特に「情報源を調べる」「他者の価値づけの参照と自己判断の妥当性検討」「比較・関連付けによる多面的検討」といった出典批判・メタ認知・多面的思考にかかわる資質・能力が顕著に伸びた。これは授業内での正解のない問いへの即時回答→近傍対話→全体共有・フィードバックの流れが、他者との意味比較・妥当性検討を促した成果と整合的である。

加えて、受講者属性による差では、高校段階の歴史学習の好悪が初回のスコアに反映されていたものの、最終回ではその差が縮小し、とりわけコンピテンシーの自己評価に関して平準化の効果が示唆された。すなわち、「好き」群は初期水準が高く伸び幅が小さくなりがちである一方、「嫌い」群は伸び幅が大きく、結果として最終の到達水準が接近する傾向が確認された。

以上を総合すると、「講義編」は、目的・行為・コンピテンシーの各側面で能動的・批判的・多面的な世界史の学びを促すことになった。ただし、その効果は高校段階で形成された歴史学習の好悪とコンピテンシーの自己評価を平準化するものであり、苦手意識が強かった受講者にとっては資質・能力の向上感を与える授業であったが、そもそも得意・好きだった受講者には大きな自己変容をもたらしたとはいえない。

#### 4. 「講義編」と「探究編」の比較

##### (1) 「大学で学ぶ世界史：探究編」の授業概要

「大学で学ぶ世界史：探究編」は、島根大学法文学部の丸橋充拓教授が担当する授業であり、「講義編」と同じく全学基礎教育の授業科目（選択科目）である。その目的は、「現代社会の諸課題について、歴史的な見方・考え方を働かせて探究的に学ぶ活動を通じ、平和で民主的な社会の形成者として必要な資質・能力を高めること」であり、世界史上の出来事を題材に、現代にかかわる問題を受講者自身で調べ探究することで、主体的な関心や探究の方法を習得することである。

授業は初回ガイダンスと最終回のまとめを除く 12 回を大きく 4 つのパートに分け、現代社会で課題とされている主要な探究テーマ 4 種について、それぞれ 3 回の授業を通じて学習・探究・表現する活動をおこなう。テーマは「地球環境」「資本主義」「民主主義」「ナショナリズム」の 4 つであり、それぞれ 1 回目は講義、2 回目は探究活動（資料解説・課題探究）、3 回目は成果共有（対立構造の理解）をおこなう。例えば「地球環境」については、講義で大航海時代や産業革命・帝国主義、戦後、21 世紀の時間軸上の出来事について学習し、次の探究活動で各時期の環境問題の争点は何かを受講者自身が調査する。成果共有では、調査結果を発表するとともに、成長推進＝環境破壊と成長抑制＝環境保護の対立構造の存在を理解し、関心を深めるのである。

「講義編」に比べれば受講者数は少なく、学部比では文系学部（法文学部）学生が多く受講している。授業は前期に開講しており、調査期間中に「講義編」と両方を受講した者もいるが、その数はごく一部であった。「探究編」においても、「講義編」と同様に初回授業と最終回授業でほぼ同一内容の質問紙調査を実施した。以下では、「講義編」と比較しながら、授業方法の違いが学習者の学びに与えた影響を考察する。

##### (i) 平均値の比較

まず、講義編と同様、初回調査と最終回調査の各設問について、両方の調査に回答した受講者（n=58）の選択肢をスコアに換算し、平均値を比較する。

歴史学習の目的	探究編		講義編	
	初回	最終	初回	最終
① 過去の出来事・人物から教訓を得て、現在の行動指針とするため	4.55	4.64	4.41	4.65
② 歴史の一般法則を発見し、未来を予測するため	3.97	4.12	3.73	4.03
③ 正しい歴史的事実を知り、迷信や誤謬を排除するため	4.00	4.29	3.97	3.86
④ 人間社会の成り立ちを知り、自らがそこに参画するため	3.93	3.98	3.81	3.92
⑤ 過去を知ることで、現在起きていることをよりよく理解するため	4.69	4.72	4.43	4.69
⑥ 特に目的はないが、歴史が面白い・好きだから	4.28	4.33	3.84	4.18

歴史学習の行為	探究編		講義編	
	初回	最終	初回	最終
① 教師や教科書が提供する正しい知識を記憶すること	3.64	4.09	3.75	3.39
② 書物やウェブサイト等から妥当な歴史解釈を探すこと	3.45	4.34	3.49	3.54
③ 史料や遺物等を見て歴史的事実を探求すること	4.52	5.00	4.26	4.48
④ 自らの視点・解釈をもって歴史を語ること	4.26	4.84	4.29	4.42
⑤ 他者と歴史について語り合うこと	4.43	4.82	4.09	4.41
⑥ 他者が語る歴史を批判的に吟味すること	3.84	4.88	3.53	4.23

歴史学習のコンピテンシーの自己評価	探究編		講義編	
	初回	最終	初回	最終
①他者が記した文献や資料などに書かれたことについて、その情報源を調べようとする	3.48	3.77	3.12	3.64
②文献や資料などを目にしたとき、書き手の意図や、それが書かれた背景を考える	3.78	4.26	3.48	3.76
③文献や資料などに書かれていることから、事実を抽出しようとする	3.84	4.32	3.65	3.96
④ある事実を、他の事実とも関連付けて考えようとする	4.07	4.46	3.99	4.10
⑤ある出来事の原因や起源を探ろうとする	4.52	4.63	3.98	4.34
⑥出来事の結果として、どのような変化が生じたのか考えようとする	4.26	4.58	4.15	4.20
⑦出来事の意味や価値を考えようとする	4.19	4.44	3.87	4.24
⑧ある出来事を他の出来事と比較したり、関連づけたりしながら、多面的に考えようとする	4.14	4.40	3.82	4.02
⑨ある出来事について、他者がどのような意味や価値を見出しているのか、調べようとする	3.53	3.93	3.31	3.61
⑩他者が提示した意味や価値と自分の考えが異なる場合、どちらが妥当かを検討しようとする	3.44	4.16	3.36	3.77
⑪現代の出来事と似ている過去の出来事を想起する	4.05	4.37	3.77	4.21

実は「探究編」受講者のほとんどが高校の歴史学習を「好きだった」と回答している（50名、84.7%）。「どちらとも言えない」は6名（10.3%）、「嫌いだった」は2名（3.4%）しかおらず、講義編とは受講者の属性が異なっている。それが影響しているかどうかは不明であるが、初回調査・最終回調査のほとんどの項目で「探究編」の方がスコアは高くなっている。「講義編」の方が高くなったのは、初回調査の行為「②書物やウェブサイト等から妥当な歴史解釈を探すこと」と、最終回調査の目的「①過去の出来事・人物から教訓を得て、現在の行動指針とするため」だけであった。

平均スコア差はそれほど大きいわけではないが、「講義編」受講者の傾向よりも相対的に歴史学習の目的や行為への認識が明確であり、自己効力感も強い傾向がうかがえる。

## (ii) 上昇／下降数の比較

次にスコアの上昇／下降の数を比較する。

歴史学習の目的	探究編				講義編			
	変化量 平均	上昇	変化 なし	下降	変化量 平均	上昇	変化 なし	下降
① 過去の出来事・人物から教訓を得て、現在の行動指針とするため	0.09	13	39	7	0.25	36	64	13
② 歴史の一般法則を発見し、未来を予測するため	0.16	15	30	14	0.29	49	35	29
③ 正しい歴史的事実を知り、迷信や誤謬を排除するため	0.29	18	30	11	-0.12	27	48	38
④ 人間社会の成り立ちを知り、自らがそこに参画するため	0.05	16	26	17	0.12	34	52	27
⑤ 過去を知ること、現在起きていることをよりよく理解するため	0.03	10	41	8	0.27	32	69	12
⑥ 特に目的はないが、歴史が面白い・好きだから	0.05	14	32	13	0.32	40	53	19

歴史学習の行為	探究編				講義編			
	変化量 平均	上昇	変化 なし	下降	変化量 平均	上昇	変化 なし	下降
① 教師や教科書が提供する正しい知識を記憶すること	0.9	33	14	12	-0.38	18	59	35
② 書物やウェブサイト等から妥当な歴史解釈を探すこと	0.48	39	11	9	0.04	34	48	30
③ 史料や遺物等を見て歴史的事実を探求すること	0.59	19	40	0	0.22	33	64	15
④ 自らの視点・解釈をもって歴史を語ること	0.40	24	32	3	0.13	30	63	20
⑤ 他者と歴史について語り合うこと	1.05	21	33	4	0.33	41	57	15
⑥ 他者が語る歴史を批判的に吟味すること	0.90	39	17	2	0.70	54	47	11

歴史学習のコンピテンシーの自己評価	探究編				講義編			
	変化量平均	上昇	変化なし	下降	変化量平均	上昇	変化なし	下降
①他者が記した文献や資料などに書かれたことについて、その情報源を調べようとする	0.30	19	27	12	0.52	53	42	18
②文献や資料などを目にしたとき、書き手の意図や、それが書かれた背景を考える	0.51	26	20	12	0.28	38	50	25
③文献や資料などに書かれていることから、事実を抽出しようとする	0.47	26	26	6	0.31	43	46	24
④ある事実を、他の事実とも関連付けて考えようとする	0.37	23	27	8	0.10	37	54	22
⑤ある出来事の原因や起源を探ろうとする	0.11	14	35	8	0.35	40	52	21
⑥出来事の結果として、どのような変化が生じたのか考えようとする	0.33	19	31	8	0.04	30	55	27
⑦出来事の意味や価値を考えようとする	0.25	17	33	8	0.37	46	44	23
⑧ある出来事を他の出来事と比較したり、関連づけたりしながら、多面的に考えようとする	0.27	11	16	4	0.45	28	25	9
⑨ある出来事について、他者がどのような意味や価値を見出しているのか、調べようとする	0.40	22	25	11	0.26	38	33	21
⑩他者が提示した意味や価値と自分の考えが異なる場合、どちらが妥当かを検討しようとする	0.75	34	14	8	0.41	46	47	20
⑪現代の出来事と似ている過去の出来事を想起する	0.32	22	26	9	0.45	42	55	14

歴史学習の目的については、「探究編」はあまり変化していない。一方で、歴史学習の行為については、全般的に向上しており、その変化量も「講義編」よりも大きい。活動的授業への参加によって自らが行為者となった結果、歴史学習の行為への認識も深まったと考えられる。

コンピテンシーの自己評価については、全般的に向上しているといえよう。「⑤ある出来事の原因や起源を探ろうとする」についてはあまり上昇していないが、初回調査時点で平均 4.52 とほとんど上限に近かった。そのため上がる余地が少なかったのではないかと考えられる。基礎的な力（①②）については、他の項目よりもやや下降している受講者が多いが、その他については講義編よりも下降する割合も低く、探究的な学習が受講者全般にコンピテンシー向上の効果をもたらしている。

## 5. おわりに

本研究は、島根大学における教養科目「大学で学ぶ世界史：講義編」、および対になる「探究編」を対象に、受講前後の歴史学習の目的・学習行為・歴史的コンピテンシーの変容を実証的に検討し、教養教育における歴史授業設計の有効性と学習者の初期差の包摂という二つの課題に対する知見を提示した。以下、主要な結論と含意、限界と今後の課題をまとめる。

### (1) 主な知見のまとめ

#### (i) 高校での学習経験の変化

第2節でみたように、受講者はいわゆる「アクティブラーニング」型の歴史授業を経験してきた割合がやや高まっている。板書、プリント配布など従来からおこなわれていた授業方法とは異なる形態が高校の歴史教育に浸透しつつあり、学生の印象にも残っていることが確認できる。

#### (ii) 受講後の学習観の転換：記憶中心から探究・対話・批判へ

「講義編」受講前後比較の結果、学習目的では「教訓」や「現在理解」を志向する認識が強まり、学習行為では史料にもとづく探究・語る／語り合う・批判的吟味が一貫して上昇した。他方、「教師・教科書の知識の記憶」は相対的に低下し、受動的学びから能動的・解釈的・批判的な学びへの重心移動が示された。これは、授業が正解のない問いを用いた短時間ワーク（即時回答→近傍対話→全体共有）を講義と組み合わせた設計であることと整合する。

またコンピテンシーの自己評価は全般に上昇し、とりわけ情報源の確認（ソース批判）、比較・関連付けによる多面的検討、他者の価値づけと自己判断の妥当性検討が顕著に伸びた。授業内での即時可視化と対話により、歴史叙述の受容に関する批判的検討が強化されたことが示唆される。

#### (iii) 講義形式授業の前提条件：歴史学習の好悪

高校段階までに形成された歴史学習に対する好悪は、初回のスコアには正方向に、変化量には負方向に作用した。すなわち、「嫌い」群は伸びが大きく、「好き」群は初期高位ゆえ伸び幅が小さいか、やや低下する傾向を示した。結果として、最終回には両者の到達差が縮小する平準化が観察された。

一方で、高校までのグループワーク・討論・調べ学習・発表といった授業活動の経験頻度は、「講義編」でも「探究編」でも伸びや最終到達との直接の結び付きは限定的であった。すなわち、歴史授業の活動度を反映する環境指標としては有効かもしれないが、その経験の有無が大学での学びに影響を与えるとまでは言えない。歴史学習の高大接続を検討する

上で、授業方法の連続性や発展性を検討するよりも、実際に入学してきた学習者の傾向を把握し、対応することの方が効果的であろう。ただし、今年度になってようやく新学習指導要領世代が大学に入学してきたばかりであり、今後も調査を継続しなければならない。

#### (iv) 教養教育での探究学習の可能性

「探究編」では、「講義編」に比べて歴史学習の行為、コンピテンシーについては、総じて下降の傾向を示す学生数が少なく、経験に関係なく全体的に上昇させる傾向がある。大学の教養教育でも探究学習を継続することで、歴史学専攻以外の学生にも、全般的な資質・能力の向上をもたらすことが期待できる。

一方で、探究授業を実践するためには、教師が学習活動を観察可能な環境や受講者数などの制約があって、多数の学生を受け入れることは現実的ではない。例えば「講義編」の中にどのような活動的時間をどの程度設けると、探究編に近い効果がえられるのかなども調査検討したい。

#### (2) 限界と今後の課題

本研究の限界は、第一に、単一大学・特定の授業デザインに依拠するため、一般化できないという点にある。妥当性の確証には、他大学等の教養科目での追試・比較が必要である。第二に、受講前後両方の調査に回答した受講者は全体の約 2 割であり、推定誤差や代表性の限界がある。今後、調査対象を拡大するとともに、授業とは別におこなう質問紙調査によらない方法でも、受講者把握が可能になるように研究を設計することが課題である。